

LINGUODIDACTICA XX

DOI: 10.15290/lingdid.2016.20.14

dr Radosław Kucharczyk

Uniwersytet Warszawski

Wydział Neofilologii, Instytut Romanistyki

tel. 22 55 20 432

e-mail: r.kucharczyk@uw.edu.pl

KONTEKST NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH W POLSCE – GLOTTODYDAKTYCZNE IMPLIKACJE DLA DRUGICH JĘZYKÓW OBCYCH

STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł stawia sobie za cel zdefiniowanie kontekstu nauczania drugich języków obcych w Polsce. Artykuł rozpoczyna opis głównych wytycznych dotyczących europejskiej polityki edukacyjnej, w których na plan pierwszy wysuwa się pojęcie wielojęzyczności. Następnie zostały przedstawione założenia polityki językowej, której głównym celem jest rozwijanie kompetencji różnojęzycznej u uczniów. W kolejnej części artykułu został opisany polski system nauczania języków obcych oraz system egzaminów zewnętrznych z języków obcych nowożytnych, z podkreśleniem miejsca, jakie w nich zajmują drugie języki obce. Artykuł kończy propozycja rozwiązań systemowych, które mogą usprawnić uczenie się i nauczanie drugich języków obcych.

Słowa kluczowe: wielojęzyczność, kompetencja różnojęzyczna, drugi język obcy, nauczanie, egzaminy

SUMMARY

The context in Foreign Language Teaching in Poland – didactic implications for second foreign languages

This article aims at defining the context of teaching second foreign languages in Poland. The article begins with a description of the main guidelines for the European education policy, in which the concept of multilingualism is on the foreground. We then present the assumptions of the language policy, whose main objective is to develop student's plurilingual competence. In the next part of the article, we describe the Polish system of teaching foreign languages and system of external examinations of modern foreign languages, with an emphasis put

on the space taken by the second foreign languages. The article ends with a proposal of systemic solutions that can increase the effectiveness in learning and teaching second foreign languages.

Key words: multilingualism, multilingual competence, second foreign language, teaching, exams

1. Wielojęzyczność jako jeden z celów współczesnej polityki edukacyjnej

Troska o rozwój kompetencji językowych, zarówno kompetencji w języku ojczystym, jak i językach obcych, jest jednym z priorytetów Rady Europy, ponieważ, jak zauważa K. Cybulska, „w dzisiejszych czasach globalizacji umiejętność posługiwania się różnymi językami uważana jest za jedną z najistotniejszych kompetencji kluczowych”¹. Tak naprawdę, już w latach 80. XX wieku można było usłyszeć jedno z pierwszych postulatów dotyczących promowania uczenia się języków obcych nie tylko w czasie nauki w szkole, ale również poza szkołą w czasie kształcenia ustawicznego². Takie postulaty spowodowały zwiększenie liczby godzin języka obcego, jak również zwiększenie oferty językowej szkół w Europie. W Polsce zasadnicza zmiana w kontekście uczenia się i nauczania języków obcych (od tej pory JO) nastąpiła wraz ze zmianami ustrojowymi, kiedy to język rosyjski, dotychczas pierwszy język obcy w szkołach podstawowych, zawodowych, średnich i wyższych, był stopniowo wypierany przez tzw. języki zachodnie. Niemniej jednak, zasadnicze zmiany w polityce językowej nastąpiły na początku XXI wieku. Datą znaczącą jest marzec 2002, kiedy to na szczycie Rady Europejskiej w Barcelonie szefowie rządów i państw Unii Europejskiej podjęli decyzję, że każde państwo członkowskie powinno, w kontekście obowiązkowej skolaryzacji, oferować jak najwcześniejszą naukę co najmniej dwóch języków obcych, po to, aby każdy obywatel mógł swobodnie porozumiewać się w trzech językach (język ojczysty + 2 JO)³. Tym samym, pojęcie wielojęzyczności stało się pojęciem dominującym w dokumentach europejskich, zwłaszcza w dokumentach dotyczących edukacji, które promują różnorodność, zarówno w kontekście kultury, jak i języka. W *Nowej strategii ramowej w sprawie wielojęzycz-*

¹ K. Cybulska, *Różnorodność a kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, [w:] *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, H. Komorowska (red.), Warszawa, 2009, s. 97.

² E. Huver, C. Springer, *L'évaluation en langues. Nouveaux enjeux et perspectives*, Paris 2011, s. 76.

³ *Posiedzenie Rady Europejskiej w Barcelonie (15-16.03 2002). Wnioski prezydencji*, <http://oide.sejm.gov.pl/oide/images/files/dokumenty/konkluzje/barcelona200203.pdf>, [dostęp: 18.08.2015].

ności [2005: 2] możemy przeczytać, że „Unia Europejska opiera się na „jedności w różnorodności”: różnorodności kultur, obyczajów, wyznań i przekonań – oraz języków. Poza dwudziestoma językami urzędowymi Unii istnieje około sześćdziesiąt języków lokalnych i wiele nielokalnych języków, którymi posługują się wspólnoty imigrantów. To właśnie zróżnicowanie decyduje o tożsamości Unii Europejskiej: nie jest ona tygłem, w którym różnice się zacierają, lecz wspólnym domem, w którym ceni się różnorodność; języki macierzyste stanowią źródło bogactwa i pomost dla większej solidarności i wzajemnego zrozumienia”⁴. Innymi słowy, wielojęzyczność stanowi jeden z fundamentów współczesnej Europy, a tym samym jest nieodzownym elementem życia każdego Europejczyka. Stąd też w tym samym dokumencie zostały wymienione główne osie działań, które mają sprzyjać wspieraniu wielojęzyczności na terenie Unii Europejskiej:

- szkolenie nauczycieli: kształcenie nauczycieli (zarówno początkowe, jak i ustawiczne) powinno być spójne z wymaganiami językowymi, które uczniowie i studenci powinni nabyć,
- wczesna nauka języka obcego: nauka JO powinna zaczynać się jak najwcześniej, a nauczyciele powinni mieć specjalistyczne przygotowanie, aby proces nauczania w tej grupie wiekowej przebiegał sprawnie i dawał zamierzone efekty,
- zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe (CLIL): zapewnia ono większy kontakt z JO w ramach programu szkolnego,
- języki w szkolnictwie wyższym: szkoły wyższe powinny odgrywać większą rolę w promowaniu wielojęzyczności zarówno wśród studentów, kadry akademickiej, jak i społeczności lokalnej,
- rozwijanie wielojęzyczności jako dziedziny akademickiej: stworzenie ośrodków naukowych zajmujących się badaniami nad zagadnieniem wielojęzyczności,
- europejski wskaźnik kompetencji językowych: ma on za zadanie gromadzić wiarygodne dane na temat znajomości języków obcych wśród młodzieży, aby dostarczać informacje decydentom politycznym.

Troska o rozwój kompetencji językowych widoczna jest również w *Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18.12.2006 w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. W załączniku do dokumentu możemy przeczytać, że „w związku z postępującą globalizacją Unia Europejska staje przed coraz nowymi wyzwaniami, dlatego też każdy obywatel będzie potrzebował szerokiego wachlarza kompetencji kluczowych, by łatwo przystosować się do szybko

⁴ Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności (2005), <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex:52005DC0596>, [dostęp: 19.08.2015].

zmieniającego się świata, w którym zachodzą rozliczne wzajemne powiązania. Edukacja w swym podwójnym – społecznym i ekonomicznym – wymiarze ma do odegrania zasadniczą rolę polegającą na zapewnieniu nabycia przez obywateli Europy kompetencji kluczowych koniecznych, aby umożliwić im elastyczne dostosowanie się do takich zmian⁵. Kompetencje kluczowe są zdefiniowane jako wypadkowa wiedzy, umiejętności oraz postaw właściwych danej sytuacji. Wyróżnionych zostało 8 kompetencji kluczowych: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresja kulturalna. Z punktu widzenia niniejszego artykułu, na szczególną uwagę zasługują następujące kompetencje: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych oraz umiejętność uczenia się. Porozumiewanie się w języku ojczystym to umiejętność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć i opinii, zarówno w mowie, jak i piśmie. To również umiejętność komunikowania się z innymi ludźmi, w różnych kontekstach tak społecznych, jak i kulturowych. Osoba posiadająca takie umiejętności umie krytycznie spojrzeć na sposób, w jaki komunikuje się z otoczeniem, a co za tym idzie – dostosować swój dyskurs do sytuacji komunikacji. Jest również świadoma, że język jest narzędziem oddziaływania na innych ludzi, a – co za tym idzie – używa go w sposób pozytywny i odpowiedzialny społecznie. Porozumiewanie się w językach obcych opiera się w dużej mierze na tych samych umiejętnościach, co posługiwanie się w języku ojczystym. Niemniej jednak wymaga również umiejętności takich jak mediacja i rozumienie różnic kulturowych. Autorzy dokumentu precyzują, że stopień opanowania języka przez jednostkę może być różny w przypadku czterech podstawowych sprawności językowych (rozumienie ze słuchu, czytanie, pisanie i mówienie). Porozumiewanie się w językach obcych wymaga znajomości konwencji społecznych oraz aspektu kulturowego, jak i zmienności języków. Osoby, które chcą porozumiewać się w językach obcych, powinny również umieć korzystać z pomocy oraz uczyć się języków w sposób nieformalny (w ramach uczenia się przez całe życie). Nabycie kompetencji komunikacyjnych w językach obcych nie jest możliwe bez właściwie rozwiniętej umiejętności uczenia się. Ta ostatnia polega na konsekwentnym i wytrwałym uczeniu się, uwarunkowanym umiejętnością organizowania własnego procesu uczenia się (np. przez efektywne zarządzanie czasem i informacjami). Autorzy Zalecenia zauważają, że „umiejętność uczenia się pozwala osobom nabyć

5 Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18.12.2006 w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=PL>, [dostęp: 18.08.2015].

umiejętności korzystania z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych w celu wykorzystania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych kontekstach – w domu, w pracy, a także w edukacji i szkoleniu. Kluczowymi czynnikami w rozwinięciu tej kompetencji u danej osoby są motywacja i wiara we własne możliwości⁶. Tak zdefiniowana kompetencja wymaga od każdej osoby znajomości swoich najczęściej stosowanych strategii uczenia się, a także zdefiniowania swoich słabych i mocnych stron w kontekście nabywania nowych wiadomości i umiejętności po to, aby móc poszukiwać nowych sposobów nauki, np. przez obserwowanie innych osób, z którymi dana osoba współpracuje.

Przedstawione powyżej dokumenty nie wyczerpują tematyki zagadnienia wielojęzyczności w kontekście edukacyjnym, pokazują jednak główne tendencje we współczesnej polityce edukacyjnej, w której nabycie kompetencji komunikacyjnej w różnych językach jest jednym z głównych priorytetów. Tak zdefiniowane cele polityki edukacyjnej skutkują zmianami w teorii glottodydaktycznej, o czym będzie mowa w kolejnym rozdziale niniejszego artykułu.

2. Wielojęzyczność w kontekście glottodydaktycznym

Promowanie wielojęzyczności w polityce edukacyjnej nie mogłoby się odbyć bez zmian w myśli glottodydaktycznej. Dokumentem, który bez wątpienia pozostaje głównym punktem odniesienia w procesie uczenia się i nauczania języków obcych, jest *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (2003). Ma on na celu nie tylko ujednolicenie procesu dydaktycznego (np. stosowanie ujednoliconej skali poziomów biegłości językowej), ale również promowanie nowego podejścia glottodydaktycznego, jakim jest podejście różnojęzyczne. Jak zauważają autorzy *ESOKJ*, „wielojęzyczność może być wynikiem zróżnicowanej oferty językowej danej szkoły lub danego systemu oświaty, może się przejawiać w zachęcaniu uczniów do nauki więcej niż jednego języka, może też być przejawem chęci ograniczenia dominującej pozycji języka angielskiego w komunikacji międzynarodowej”⁷. Należy również zaznaczyć, że pojęcie wielojęzyczności nie ogranicza się tylko do sfery organizacyjnej procesu uczenia się i nauczania języków obcych, ale również, a może nawet przede wszystkim, obejmuje procesy mentalne jednostki, które zachodzą w czasie komunikacji językowej. Olbrzymią rolę, w czasie komunikacji wielojęzycznej, odgrywają kolejne doświadczenia językowe i kulturowe człowieka, związane nie tylko z komunikacją w językach obcych, ale również z komunikacją w języku

⁶ Ibidem.

⁷ *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego. Uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003, s. 16.

ojczystym, ponieważ doświadczenia te „nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają”⁸. Tym samym proces uczenia się i nauczania języków obcych powinien koncentrować się na rozwijaniu kompetencji różnojęzycznej, która „odnosi się do umiejętności posługiwania się każdym ze znanych języków w celach komunikacyjnych (...), gdy dana osoba wykazuje różne stopnie sprawności w porozumiewaniu się kilkoma językami”⁹. Tak zdefiniowany cel kształcenia zakłada nowy paradygmat dydaktyczny, który polega na: odejściu od klasycznej dychotomii język pierwszy/język drugi, ponieważ człowiek nie korzysta z rozdzielnych kompetencji komunikacyjnych w językach, które zna, ale posiada jedną wspólną kompetencję, z której składowych korzysta w zależności od sytuacji komunikacji. W konsekwencji, w kształceniu językowym powinna zachodzić synergia pomiędzy pracą nad ogólną kompetencją danej osoby i rozwijaniem językowej kompetencji komunikacyjnej, ponieważ oba elementy winny być traktowane jako działania, które wzajemnie się warunkują i wzajemnie uzupełniają. Należy również zwrócić uwagę na fakt, że kompetencję różnojęzyczną cechuje brak równowagi, ponieważ osoba różnojęzyczna nigdy nie opanuje wszystkich znanych języków w ten sam sposób¹⁰. Ponadto, brak równowagi może również dotyczyć umiejętności jednostki w jednym języku – może ona np. mówić biegle w którymś z języków, ale nie jest w stanie zredagować w nim tekstu. Kompetencja różnojęzyczna jest również kompetencją ewoluującą, co oznacza, że zmienia się ona wraz z doświadczeniem językowym jednostki, wynikającym z przebiegu jej kariery zawodowej, odbytych podróży, poznanych ludzi, zainteresowań, itd.

Wynika z powyższego, że praca nad rozwijaniem kompetencji różnojęzycznej powinna być oparta na repertuarze językowym osoby uczącej się. Repertuar językowy rozumiany jest jako zbiór zasobów nabytych w każdym z języków znanych lub używanych przez jednostkę tworzących wspólną całość¹¹. Repertuar językowy może być ukonstytuowany np. z głównych lub oficjalnych języków skolaryzacji, języków regionalnych, mniejszościowych lub migracyjnych, a także z języków obcych nowożytnych lub martwych, które nauczane są w szkole. Zasoby repertuaru językowego mogą pochodzić z różnych źródeł (rodzina, szkoła, etc.) i są nabyte/nabywane albo w sposób nieświadomy (implicytny) albo świadomy (eksplicytny) w czasie nauki w szkole. Trzeba jednak zwrócić uwagę

⁸ Ibidem, s. 16.

⁹ Ibidem, s. 145.

¹⁰ J.-P. Robert, É. Rosen, *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris 2010, s. 57.

¹¹ J.-C. Beacco (et al.), *Guide pour le développement et la mise en œuvre des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Genève 2010, s. 16.

na fakt, że punktem centralnym repertuaru językowego jest prawie zawsze język skolaryzacji, czyli język oficjalny, narodowy lub regionalny: to właśnie wokół tego języka rozwija się repertuar językowy jednostki wspierany czasami innymi językami, z którymi jednostka ma do czynienia na co dzień, a które są inne niż język, w którym odbywa się proces uczenia.

Zasoby repertuaru językowego są oparte nie tylko na wiedzy i umiejętnościach, właściwych każdemu z języków wchodzących w skład repertuaru językowego, ale również na wiedzy i umiejętnościach transwersalnych z jednego języka na drugi, które pozwalają na traktowanie języków jako jednej całości. Trzeba również podkreślić, że repertuar językowy cechuje się zmiennością, wynikającą z różnych czynników, np.:

- wzrostu znajomości i kompetencji w poszczególnych językach;
- wzrostu kompetencji transwersalnych;
- nabycia innych umiejętności sprzyjających rozwojowi repertuaru językowego.

Podsumowując, rozwijanie wielojęzyczności w społeczeństwie europejskim nie może obyć się bez właściwych działań, które byłyby ukierunkowane na rozwój kompetencji różnojęzycznej. Rozwój ten wymaga pracy nad repertuarem językowym osoby uczącej się, a ta z kolei konotuje pewną refleksję nad tym, czym jest język i komunikacja, a co za tym idzie – refleksję nad strategiami uczeniowymi i komunikacyjnymi. Niemniej jednak, praca nad rozwijaniem kompetencji różnojęzycznej przebiega różnie, w zależności od kontekstu edukacyjnego.

3. Czynniki warunkujące skuteczną naukę języków obcych

Proces uczenia się i nauczania języków ma zawsze miejsce w pewnym kontekście, który warunkuje jego efektywność. Z punktu widzenia niniejszego artykułu, najbardziej celowe wydaje się być przedstawienie tzw. modelu społeczno-edukacyjnego nauki języków, zaproponowanego przez Lamberta i Gardnera¹². Model ten zawiera 4 niezależne składowe:

- wpływy zewnętrzne, które dotyczą albo przebiegu procesu uczenia się (zmienne społeczne i osobiste, np. środowisko społeczne, kulturowe, rodzinne) albo roli „motywatorów”, czyli nauczycieli i stosowanych przez nich strategii;

¹² W. Wilczyńska, J. Górecka, E. Mosorka, A. Nowicka, H. Skrivanek, B. Wojciechowska, *Wielojęzyczność a wykorzystanie w nauczaniu szkolnym różnorodności kontekstów edukacyjnych. Wyniki badań w dzielnicy Grunwald w Poznaniu oraz w powiecie ślubickim na tle innych okręgów europejskich*, Poznań 2007, s. 26-28.

- specyficzne cechy indywidualne uczącego się, czyli np. inteligencja i zdolności językowe, a także nastawienie do uczenia się języka, które znacząco wpływa na motywację;
- kontekst uczeniowy, który może być formalny (np. nauka w klasie) lub nieformalny (każdy inny kontekst niż klasa szkolna);
- efekty uczenia się mogą być zgrupowane w dwie kategorie: efekty *stricte* językowe (wiedza i umiejętności właściwe różnym podsystemom języka: fonetyka, składnia, morfologia, itd.) lub efekty niejęzykowe (np. lęk językowy, postawy względem języka i używającej go społeczności, zamiar wykorzystania języka w przyszłości, itd.).

W każdej ze składowych opisanego pokrótce modelu społeczno-edukacyjnego nauki języka można znaleźć odwołanie, mniej lub bardziej eksplicytne, do teorii motywacyjnych, z którymi proces uczenia się i nauczania języka pozostaje w ścisłym związku. Jak zauważa M. Szałek¹³, jest rzeczą oczywistą, że motywacja wywiera największy wpływ na przebieg, a co za tym idzie – również na efekty uczenia się języka obcego. „Z czysto dydaktycznego punktu widzenia znaczenie motywacji polega na tym, że wywołuje ona w umyśle ucznia bardzo pożądaną reakcję łańcuchową, którą można przedstawić schematycznie w następujący sposób: motywacja → wzbudzenia pozytywnych emocji → należyte pobudzenie organizmu → wzmożona aktywność umysłowa → przyspieszanie i usprawnianie procesu akwizycji języka”¹⁴. Wynika więc z powyższego, że ucznia zmotywowanego do nauki języka cechują ciekawość i zainteresowanie, które nie tylko wzbudzają, ale również podtrzymują i ukierunkowują aktywność intelektualną ucznia w sposób naturalny, co znacznie zwiększa efektywność nauki języka obcego. W kontekście motywacji ucznia do nauki języka obcego konieczne jest uwzględnienie następujących czynników:

- status języka docelowego w kraju nauczania
Należy wziąć pod uwagę, czy nauczany język jest językiem oficjalnym (używany w zakresie prawa i administracji), regionalnym lub mniejszościowym czy po prostu językiem obcym, wpisanym w program kształcenia¹⁵. Jeśli w grę wchodzi status języka jako przedmiotu szkolnego, należy zastanowić się, czy jest on językiem obcym nowożytnym czy językiem martwym. Jeśli mamy do czynienia z językiem obym nowożytnym, należy z kolei zastanowić się, czy jest to przedmiot obowiązkowy (ocena pozytywna warunkuje promocję do klasy programowo wyższej oraz wlicza

¹³ M. Szałek, *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?*, Poznań 2004, s. 50 i n.

¹⁴ Ibidem, s. 51.

¹⁵ W. Wilczyńska, J. Górecka, E. Mosorka, A. Nowicka, H. Skrivanek, B. Wojciechowska, *Wielojęzyczność a wykorzystanie w nauczaniu...*, s. 34-35.

się do średniej arytmetycznej na koniec roku szkolnego/semestru), czy nie. Nie bez znaczenia pozostaje również fakt, czy jest to pierwszy język nowożytny dla ucznia czy drugi/trzeci, itd., co zazwyczaj wiąże się ze zróżnicowaniem liczby godzin lekcyjnych przeznaczonych na naukę. Równie istotnym faktem jest to, czy uczniowie są zobligowani do zdawania egzaminu zewnętrznego z nauczanego języka, czy nie, ponieważ motywator w postaci tzw. egzaminu doniosłego znacząco wpływa na ich nastawienie i postawy względem nauki.

- dystans typologiczny pomiędzy językiem pierwszym ucznia a językiem docelowym

Dystans typologiczny pomiędzy językami to inaczej stopień pokrewieństwa formalnego (zmierzonego za pomocą porównań językoznawczych) pomiędzy językami lub rodzinami języków¹⁶. Zakłada się, że im bardziej języki są ze sobą spokrewnione, tym większe jest prawdopodobieństwo pojawienia się wpływów pomiędzy nimi. Oczywiście jest, że wpływy te mogą być pozytywne lub negatywne.

- nastawienia ucznia do języka i kultury, którą dany język reprezentuje
Nastawienie ucznia zarówno do języka, jak i kultury, którą ten ostatni reprezentuje, wywiera duży wpływ na motywację do nauki. Pozytywne nastawienie sprzyja uczeniu. Należy zaznaczyć, że nastawienie, z którym uczniowie przychodzą na lekcję, może wynikać zarówno z ich osobistych doświadczeń i przeżyć, jak i obrazu języka i kultury, który jest przekazywany przez ich otoczenie (rodzina, przyjaciele, mass media).

- dystans psychotypologiczny pomiędzy językiem pierwszym ucznia a językiem docelowym

Dystans psychotypologiczny jest definiowany jako różnica „między obiektywnym stopniem pokrewieństwa językowego a subiektywną jego oceną, dokonaną przez uczącego się/użytkownika tych języków”¹⁷. To właśnie psychotypologia kształtuje wpływy międzyjęzykowe (lub – innymi słowy – wiedzę i umiejętności transwersalne, o których była mowa we wcześniejszej części niniejszego artykułu).

- warunki organizacji nauki języka

Przez warunki organizacji nauki języka należy rozumieć decyzje podjęte na szczeblu polityki lokalnej, krajowej lub międzynarodowej, które mają znaczący wpływ na przebieg procesu uczenia się i nauczania języków obcych. Chodzi tu przede wszystkim o liczbę języków obecnych w szko-

¹⁶ Z. Chłopek, *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wrocław 2011, s. 155.

¹⁷ Ibidem, s. 156.

łach, liczbę godzin lekcyjnych im poświęconych oraz układ tych godzin nie tylko w tygodniowym planie lekcji, ale również w ramowym planie nauczania.

4. Nauczanie języków obcych w Polsce

Polska polityka językowa wpisuje się w europejskie wytyczne dotyczące procesu kształcenia. Głównych osi kształcenia językowego należy szukać w podstawie programowej obowiązującej od roku szkolnego 2009/2010, która nawiązuje do zaleceń zawartych w *ESOKJ*¹⁸. Po pierwsze, nauka języka obcego rozpoczyna się już obowiązkowo w pierwszej klasie szkoły podstawowej (tzw. 1. i 2. etap edukacyjny). W gimnazjum (3. etap edukacyjny) i szkole ponadgimnazjalnej uczniowie uczą się obowiązkowo dwóch języków obcych. Trzeba też zaznaczyć, że począwszy od gimnazjum, nauka JO odbywa się w oddziałach międzyklasowych: uczeń ma nie tylko możliwość wybrania języków, których chce (i musi) się uczyć, ale również grupy, która odpowiada jego poziomowi językowemu. Poniższe tabele pokazują, jak wzrosła liczba uczących się języków obcych w przeciągu kilku lat¹⁹:

Tabela 1. Języki obce w szkole podstawowej w Polsce

Liczba języków obcych szkoła podstawowa PL	Odsetek uczniów [%]		
	2005	2007	2010
0	–	45,5	2,3
1	–	53,2	83,8
2	–	1,3	13,9

Tabela 2. Języki obce w gimnazjum w Polsce

Liczba języków obcych gimnazjum PL	Odsetek uczniów [%]		
	2005	2007	2010
0	–	1,9	1,8
1	–	89,6	32,9
2	–	8,5	65,3

¹⁸ Podstawa programowa z komentarzami. Tom3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_3.pdf, [dostęp: 18.08.2015].

¹⁹ Źródło: Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie 2012, <http://www.frse.org.pl/sites/frse.org.pl/files/publication/1650/kdfl2012-pl.pdf>, [dostęp: 16.08.2015].

Tabela 3. Języki obce w szkołach ponadgimnazjalnych w Polsce

Liczba języków obcych szkoła ponadgimnazjalna PL	Odsetek uczniów [%]		
	2005	2007	2010
0	–	0,8	2,7
1	–	19,9	24,9
2	–	79,3	72,4

W ciągu całego cyklu kształcenia (szkoła podstawowa – gimnazjum – szkoła ponadgimnazjalna) uczeń może uczyć się nawet trzech różnych języków obcych, przy czym ten sam język musi zostać wybrany przez ucznia dwa razy w ciągu obowiązkowej skolaryzacji. Poniższa tabela pokazuje możliwości, jakie daje uczniowi polska szkoła, w kontekście nauki języków obcych.

Tabela 4. Języki obce w polskiej szkole

Szkoła podstawowa	Gimnazjum	Liceum
Pierwszy język obcy		
	Drugi język obcy	

lub

Pierwszy język obcy	Trzeci język obcy
	Drugi język obcy

lub

Pierwszy język obcy		
	Drugi język obcy	Trzeci język obcy

Tabela 5. Wymagania szczegółowe związane z rozwijaniem kompetencji różnojęzycznej

etap I szkoła podstawowa (kl. I – III)	etap II szkoła podstawowa (kl. IV – VI)	etap III gimnazjum	etap IV szkoła ponadgimnazjalna
<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> – wie, że ludzie posługują się różnymi językami i aby się z nimi porozumieć, trzeba nauczyć się ich języka (motywacja do nauki języka obcego), – w nauce języka obcego no-wożytnego potrafi korzystać ze słowników obrazkowych, książeczek, środków multimedialnych. 	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> – dokonuje samooceny (np. przy tworzeniu portfolio językowego) i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, zapamiętywanie nowych wyrazów), – korzysta ze źródeł informacji w języku obcym (np. encyklopedii, mediów) również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych, – stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, rozumienie tekstu zawierającego nieznane słowa i zwroty), – posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami). 	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> – dokonuje samooceny (np. przy pomocy portfolio językowego) i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, zapamiętywanie nowych wyrazów, korzystanie kultury w języku obcym), – uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym (np. encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi) również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych, – stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, rozumienie tekstu zawierającego nieznane słowa i zwroty) i strategie kompensacyjne (np. opis, zastąpienie innym wyrazem w przypadku, gdy nie zna lub nie pamięta jakiegoś wyrazu), – posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami). 	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> – dokonuje samooceny (np. przy pomocy portfolio językowego) i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, zapamiętywanie nowych wyrazów, korzystanie kultury w języku obcym), – uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym (np. encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi) również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych, – stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, rozumienie tekstu zawierającego nieznane słowa i zwroty) i proste strategie kompensacyjne (np. opis, zastąpienie innym wyrazem) w przypadku, gdy nie zna lub nie pamięta jakiegoś wyrazu / strategię kompensacyjną (np. parafraza, definicja), – posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami).

Nawiązania do polityki językowej promującej wielojęzyczność widoczne są również w treściach nauczania (czy, innymi słowy, wymaganiach szczegółowych), precyzyjnie opisanych dla każdego etapu edukacyjnego. Uczeń powinien dokonać samooceny swoich umiejętności językowych oraz technik uczenia się, a więc wykazać się pewną refleksyjnością, która, jak pisaliśmy, jest warunkiem koniecznym rozwijania kompetencji różnojęzycznej. Ponadto, uczeń powinien stosować zarówno strategie komunikacyjne (np. rozumienie tekstu, w którym występują nieznane słowa, zwroty, etc.) jak i kompensacyjne (np. parafraza, definicja), gdy nie zna lub nie pamięta jakiegoś słowa lub wyrażenia. I wreszcie, *last but not least*, uczeń powinien posiadać świadomość językową, czyli być świadomym różnic i podobieństw pomiędzy językami. Powyższe wytyczne zostały określone dla każdego etapu edukacyjnego i charakteryzują się (nieznacznie, niestety) rosnącą złożonością. W tabeli 5 zostały zacytowane fragmenty wymagań szczegółowych, związanych mniej lub bardziej z rozwijaniem kompetencji wielojęzycznej na każdym etapie edukacyjnym²⁰.

Tabela 6. Poziomy biegłości a polskie egzaminy zewnętrzne z języków obcych nowożytnych

Szkoła	Egzamin	Poziom biegłości
szkoła podstawowa	sprawdzian – ten sam test dla wszystkich uczniów	A1/A1+
gimnazjum	egzamin gimnazjalny – poziom podstawowy	A2
	egzamin gimnazjalny – poziom rozszerzony	A2+
szkoła ponadgimnazjalna	egzamin maturalny – poziom podstawowy	B1
	egzamin maturalny – poziom rozszerzony	B2
	egzamin maturalny – poziom dwujęzyczny	C1

Promowanie wielojęzyczności jest widoczne nie tylko w dokumentach regulujących pracę polskiej szkoły, ale również w systemie egzaminów zewnętrznych. Od roku szkolnego 2014/2015 na zakończenie każdego typu szkoły uczniowie przystępują do egzaminu z jednego języka obcego nowożytnego (szkoła podsta-

²⁰ R. Kucharczyk, *Wielojęzyczność w polskiej szkole – sukces czy porażka? Kilka słów o wdrażaniu w życie nowej podstawy programowej*, [w:] *Inspiracja – Motywacja – Sukces. Rola materiałów dydaktycznych i form pracy na lekcji języka obcego*, J. Sujecka-Zajac, A. Jaroszevska, K. Szymankiewicz, J. Sobańska-Jędrzych (red.), Warszawa 2014, s. 247-248.

wowa – sprawdzian, gimnazjum – egzamin gimnazjalny, szkoła ponadgimnazjalna – egzamin maturalny), przy czym sprawdzian i egzamin gimnazjalny są egzaminami obowiązkowymi, a egzamin maturalny jest egzaminem fakultatywnym. W przypadku egzaminu gimnazjalnego i maturalnego, mogą być one zdawane na poziomie podstawowym (egzamin obowiązkowy) i rozszerzonym (egzamin fakultatywny). Poziom egzaminów nawiązuje do skali biegłości językowej zaproponowanej przez *ESOKJ* (tabela 6).

5. Miejsce drugich języków obcych w polskiej szkole

Jak wynika z poprzedniej części artykułu, polska polityka językowa kładzie względnie duży nacisk na uczenie się i nauczanie języków obcych: jeden język jest przedmiotem obowiązkowym w szkole podstawowej, uczniowie uczą się obowiązkowo dwóch języków w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej, a na zakończenie poszczególnych etapów edukacyjnych zdają egzamin zewnętrzny z języka obcego nowożytnego na określonym przez podstawę programową poziomie. Treści zawarte w tej ostatniej nawiązują mniej lub bardziej bezpośrednio do składowych kompetencji wielojęzycznej opisanej w *ESOKJ*. Należy się jednak zastanowić nad miejscem jakie zajmują tzw. drugie języki obce w polskim kontekście edukacyjnym. Poniższe dane pokazują, że pierwszym językiem obcym powszechnie nauczany w polskich szkołach jest język angielski²¹.

Tabela 7. Powszechność nauczania języków obcych w Polsce

Język	Rok szkolny Liczba ogółu uczniów [tys.]			
	2005/2006	2010/2011	2012/2013	2013/2014
angielski	4073,2	4515,2	4488,5	4417,6
francuski	197,9	143,1	137,5	127,7
niemiecki	2036,6	1808,5	1790,5	1713,8
rosyjski	367,9	240,8	231,0	211,6
inne	70,7	73,0	88,0	95,7

Dominująca pozycja języka angielskiego nie jest zaskakująca: jest to współczesna *lingua franca*, język komunikacji międzynarodowej, którego znajomość warunkuje sukces w różnych sferach życia. Co więcej, jest to język obcy, którego obecność najbardziej da się zauważyć w codziennym życiu w Polsce: język ten jest obecny w radiu, telewizji i innych mass mediach, nie mówiąc już o Internecie. Jak

²¹ Na podstawie Rocznika Statystycznego Rzeczypospolitej Polskiej 2014.

wskazuje raport IBE²², duży odsetek polskich uczniów korzysta również z lekcji dodatkowych z tego języka.

Nic więc dziwnego, że to właśnie język angielski jest językiem najczęściej wybieranym na egzaminach zewnętrznych: uczniowie uczą się go dłużej niż drugiego/trzeciego języka obcego i to w zdecydowanie większej liczbie godzin tygodniowo. Tabele poniżej ilustrują tę tendencję²³.

Tabela 8. Egzamin gimnazjalny z języka obcego nowożytnego w 2014 r.

Egzamin gimnazjalny z języka obcego nowożytnego		
Język	liczba uczniów	
angielski	PP	305 113
	PR	277 825
niemiecki	PP	46 868
	PR	23 684
rosyjski	PP	9 025
	PR	3 688
francuski	PP	1227
	PR	560
hiszpański	PP	359
	PR	117
włoski	PP	110
	PR	18

Tabela 9. Egzamin maturalny z języka obcego nowożytnego w 2014 r.

Egzamin maturalny z języka obcego nowożytnego		
Język	liczba uczniów	
angielski	PP	265 669
	PR	79 736
niemiecki	PP	33 648
	PR	4 355
rosyjski	PP	8 933
	PR	937
francuski	PP	2 211
	PR	719
hiszpański	PP	1 208
	PR	382
włoski	PP	566
	PR	198

²² *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC*, <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/165-raport/raport-z-badania/europejskie-badanie-kompetencji-jezykowych-eslc/854-europejskie-badanie-kompetencji-jezykowych-eslc.html>, [dostęp: 15.05.2015].

²³ Na podstawie informacji o egzaminach w 2014 dostępnych na stronie CKE. W tabeli uwzględniono tylko uczniów piszących tzw. arkusz standardowy, bez dostosowań.

Można więc przyjąć założenie, że taki stan rzeczy nie pozostaje bez wpływu na motywację uczniów do nauki drugiego języka obcego, ponieważ egzaminy zewnętrzne zawsze wywierają efekt na proces dydaktyczny²⁴. O ile tzw. efekt zwrotny egzaminu rzadko kiedy może być jednoznacznie pozytywny lub negatywny, o tyle w przypadku drugich języków obcych jest on raczej negatywny. Z doświadczeń dydaktycznych piszącego te słowa, jak również z rozmów, które autor artykułu przeprowadził z nauczycielami innych języków niż język angielski, jasno wynika, że uczniowie są średnio zmotywowani do nauki tych języków. Zjawisko to nasila się przede wszystkim w szkole średniej, kiedy uczniowie decydują o wyborze kierunku studiów, a tym samym o przedmiotach wybieranych na egzaminie maturalnym, a jak wynika z danych liczbowych przedstawionych we wcześniejszej części artykułu, uczniowie zdający egzamin maturalny z języka innego niż angielski są w mniejszości. Taki stan rzeczy wydaje się być potwierdzony wynikami badań prowadzonych w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie. Jak pokazuje wyniki *Europejskiego Badania Kompetencji Językowych* przeprowadzonego w 2011 r., znajomość języków obcych, a zwłaszcza drugiego języka obcego²⁵, nie jest mocną stroną uczniów klas trzecich polskiego gimnazjum. Zaskakujący, a wręcz niepokojący jest fakt, że tylko 10% uczniów poddanych badaniu osiągnęło poziom A2, a więc poziom wymagany przez podstawę programową. 80% badanych uczniów nie osiągnęło nawet poziomu A1! Raport z pierwszego etapu *Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum (BUNJO)* również dostarcza ciekawych, z punktu widzenia niniejszego artykułu, informacji²⁶. Oferta językowa szkół gimnazjalnych jest dość ograniczona: w praktyce większość szkół proponuje naukę tylko dwóch języków, co oznacza brak możliwości wyboru. Jak zauważają autorki artykułu²⁷, „Model kształcenia językowego 1 + 2 (język ojczysty + dwa języki obce) przybiera w Polsce postać: język polski + język angielski + język niemiecki”. Taka sytuacja uwarunkowana jest następującymi czynnikami: dostępność do nauczycieli języków obcych, niewielka liczba uczniów czy też zainteresowanie uczniów nauką danego języka. Niepokojące jest również, że co trzeci dyrektor szkół objętych badaniem pozostaje sceptyczny co do zasadności obowiązkowej nauki dwóch języków obcych w gimnazjum. Uważają oni, że lepiej skupić się na nauce jednego języka, bo dałoby to zdecydowanie lepsze efekty, zwłaszcza u uczniów o niskim potencjale intelektualnym. Taki punkt widzenia pozostaje sprzeczny z odpowiedziami uczniów poddanymi badaniu, którzy uważają, że dość dobrze radzą sobie z nauką dwóch języków obcych. Należy też zauważyć, że uczniowie

²⁴ E. Zawadowska-Kittel, *Nowa matura z języków obcych: szanse i zagrożenia*, Piaseczno 2013, s. 51.

²⁵ Językiem poddanym badaniu był język niemiecki będący najczęściej nauczanym drugim językiem obcym w Polsce.

nie zdają sobie sprawy, że znajomość jednego języka może ułatwić transfer wiedzy, umiejętności i strategii uczeniowych w uczeniu się kolejnego języka. Co gorsze, 30% nauczycieli poddanych badaniu (nauczyciele języka angielskiego) również nie jest co do tego przekonanych.

6. Implikacje dydaktyczne dla drugich języków obcych

Z treści artykułu wynika dość jasno, że skuteczność nauki drugiego języka pozostawia wiele do życzenia. Pytanie, które samo z siebie się nasuwa, dotyczy tego, co należałoby zrobić, aby wzbudzić, a przede wszystkim podtrzymać motywację do nauki języków innych niż angielski? Być może rozwiązaniem systemowym byłoby wprowadzenie obowiązkowego egzaminu zewnętrznego z drugiego języka obcego, co wpłynęłoby na motywację instrumentalną uczących się. A być może należałoby rozwinąć i uzupełnić podstawę programową o następujące punkty, których inspiracją jest *Un Cadre de référence pour les approches plurielles*²⁶:

- a) wiedza – uczeń wie, że:
 - każdy język składa się z systemu znaków;
 - każdy język funkcjonuje według określonych reguł;
 - istnieje wiele języków;
 - języki mogą być do siebie podobne, ale mogą też różnić się;
- b) umiejętności – uczeń umie:
 - obserwować i analizować system znaków składający się na dany język;
 - obserwować i analizować reguły, według których dany język funkcjonuje;
 - dostrzec podobieństwa i różnice pomiędzy językami, które zna;
- c) umiejętności uczenia się – uczeń umie:
 - wykorzystać znajomość języków (ojczystego i obcego) do nauki kolejnego języka;
 - zastosować w nauce nowego języka strategie, które dotychczas stosował w nauce innego języka obcego;
 - odkryć, zastosować i ocenić nowe strategie nauki języka opierając się na własnych doświadczeniach językowych.

²⁶ A. Gajewska-Dyszkiewicz, K. Kutylowska, K. Paczuska, M. Szpotowicz, *Nauczanie języka angielskiego na podstawie wyników badania BUNJO*, „Języki Obce w Szkole” 2014, 4, s. 4-7.

²⁷ Ibidem, s. 5.

²⁸ <http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/en-GB/Default.aspx>, [dostęp: 18.08.2015].

Bibliografia

- Beacco J.-C. (et al.), *Guide pour le développement et la mise en œuvre des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Genève 2010.
- Candelier M. (et al.), *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Strasbourg 2012.
- Chłopek Z., *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wrocław 2011.
- Cybulska K., *Różnorodność a kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, [w:] *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, H. Komorowska (red.), Warszawa 2009.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego. Uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.
- Huver E., Springer C., *L'évaluation en langues. Nouveaux enjeux et perspectives*, Paris 2011.
- Kucharczyk R., *Wielojęzyczność w polskiej szkole – sukces czy porażka? Kilka słów o wdrażaniu w życie nowej podstawy programowej*, [w:] *Inspiracja - Motywacja - Sukces. Rola materiałów dydaktycznych i form pracy na lekcji języka obcego*, J. Sujecka-Zajac, A. Jaroszewska, K. Szymankiewicz, J. Sobańska-Jędrzych (red.), Warszawa 2014, s. 241-256.
- Robert J.-P., Rosen É., *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris 2010.
- Szałek M., *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?*, Poznań 2004.
- Wilczyńska W., Górecka, J., Mosorka E., Nowicka A., Skrivanek H., Wojciechowska B., *Wielojęzyczność a wykorzystanie w nauczaniu szkolnym różnorodności kontekstów edukacyjnych. Wyniki badań w dzielnicy Grunwald w Poznaniu oraz w powiecie ślubickim na tle innych okręgów europejskich*, Poznań 2007.
- Zawadowska-Kittel E., *Nowa matura z języków obcych: szanse i zagrożenia*, Piaseczno 2013.